



XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil

3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

ISBN: 978-85-68618-00-4

SISTEMA DE COTAS, EQUIDADE E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Carla Silva Machado

UFJF - Puc/Rio

cmachado@caed.ufjf.br

Carolina Alves Magaldi

UFJF

cmagaldi@caed.ufjf.br

Resumo: O presente texto visa abordar o atual cenário universitário brasileiro a partir da conjuntura do sistema de cotas. Para tal, abordaremos os estudos de Ferraro (2011) e Carvalho e Rezende (2012), de forma a englobar a trajetória do aluno cotista desde a educação básica. Em seguida, discutimos como se dão os posicionamentos acerca da política de cotas no seio das discussões acadêmicas e de que forma a política de ação afirmativa aqui abordada se relaciona com o conceito de equidade, tal como elaborado por López (2005). Finalmente atingimos a questão da gestão universitária ao discutirmos a mudança ocorrida no público discente das universidades públicas a partir da instauração do sistema de cotas e as consequentes mudanças ocorridas na assistência estudantil, tanto em termos de recursos quanto no que tange a uma proposta que não mais se resume ao auxílio econômico, estando voltada para a adaptação pedagógica e social do aluno à universidade.

Palavras-chave: Sistema de cotas; público discente; assistência estudantil; gestão universitária.

Introdução

Pretende-se, neste artigo, traçar a partir dos estudos de Ferraro (2011) e Carvalho e Rezende (2012) a trajetória dos alunos das escolas públicas nas séries iniciais. Analisar, num segundo momento, as políticas de cotas nas universidades brasileiras e discutir, a partir daí, a relação das ações afirmativas e de equidade no ensino superior brasileiro, entendendo essas ações como políticas afirmativas compensatórias que visam a dar uma chance maior para que estudantes negros e pobres possam entrar nas universidades públicas brasileiras.

Após a discussão em torno da política de cotas, apresenta-se um rápido panorama das mudanças de gestão já ocorridas no âmbito das universidades públicas brasileiras com atenção especial à política de assistência estudantil que objetiva a equidade nos direitos educacionais em nível superior, ou seja, dar direitos de

continuidade nos estudos superiores àqueles que entraram nas universidades a partir das cotas raciais e socioeconômicas.

A última parte do artigo são as conclusões em torno da temática apresentada em que, a partir de uma revisão de literatura, pudemos perceber, ainda, uma resistência por parte da sociedade em torno das cotas raciais, uma menor resistência às cotas socioeconômicas, mas, certamente, um debate significativo em curso que merece ser ampliado.

O sistema de cotas para negros: a trajetória escolar dos meninos negros brasileiros

Ferraro (2011), ao fazer um estudo acerca das taxas de alfabetização no Brasil entre 1990 e 2000, traz dados bastante interessantes, a partir da análise dos microdados de uma série do PNAD e dos Censos Demográficos de 1991 e 2000, o autor alerta, por exemplo, que aos 8 anos, as desigualdades em torno da alfabetização já estão consolidadas, que estados e municípios que não conseguem alfabetizar seus alunos até esta idade, dificilmente conseguirão atingir suas metas de alfabetização e, consequentemente, terão problemas de distorção idade-série em toda a sua rede, perpassando esse *déficit* para a vida escolar de seus alunos.

Além disso, o autor apresenta um dado relevante para argumentação deste artigo, que diz respeito à escolaridade dos meninos negros, segundo o autor, ao colocarmos o componente raça/cor para analisar o processo de alfabetização, veremos que há uma desigualdade acentuada em favor dos brancos, o mesmo ocorre quando se leva em conta a questão de gênero, havendo uma vantagem para as meninas. Segundo Ferraro (2011, p. 1003):

- * A vantagem das meninas em relação aos meninos quanto à taxa de alfabetização manifesta-se tanto entre brancos/as como entre negros/as. Mais acentuadas, porém, entre crianças negras.
- * A desigualdade quanto à alfabetização é mais acentuada entre brancos/as e negros/as do que entre mulheres e homens, aspecto este que não pode ser ignorado ao se pensar em políticas afirmativas. Mas, sem que isto signifique que não se deva atentar para as desigualdades que afetam a população masculina em relação à feminina, fenômeno este que costuma ser lido como “fracasso dos meninos” (p. ex., Carvalho, 2004).
- * É na idade de 7 anos que as desigualdades atingem seu ponto máximo em termos de alfabetização, figurando em primeiro lugar as mulheres brancas (76,3%), seguidas pelos homens brancos (73,2%), vindo bem abaixo as mulheres negras (56,3%) e, finalmente, os homens negros (50,5%). **Ressaltando a pequena diferença em favor das mulheres em relação aos homens da mesma cor ou raça, pode-se dizer o seguinte: enquanto entre crianças brancas de 7 anos há três alfabetizadas em cada quatro (3/4), entre crianças negras essa proporção é bem mais baixa – de apenas uma em cada duas (1/2).** (grifos das autoras).

A partir da pesquisa de Ferraro (2011) podemos fazer uma analogia do processo educacional com uma maratona, dessa forma, se imaginarmos o processo de alfabetização como os primeiros passos de uma corrida até a universidade, os alunos negros já começam essa corrida em desvantagem, é como se comessem com os cadarços dos tênis amarrados um ao

outro, ou ainda, como se estivessem descalços, enquanto os brancos têm o tênis correto para o piso em que a corrida se dará. Se levarmos em conta que 50% dos alunos negros já começam o ensino fundamental em desvantagem na corrida até o ensino superior, e que muitos se perdem pelo caminho, teremos a clara perspectiva, portanto, que as políticas públicas afirmativas para essa população seria um modo de compensar o início da corrida, tentando dar alguns palmos de vantagem àqueles que estão próximos ao fim do percurso.

Em outro estudo de cunho etnográfico e qualitativo, Carvalho e Rezende (2012) apontam também para uma maior probabilidade de fracasso escolar entre meninos negros. As pesquisadoras entrevistaram quatro meninos negros do segundo ano de uma escola pública, estes alunos foram selecionados a partir da percepção racial da professora, apesar de o artigo abordar, também, uma perspectiva em torno do gênero, é possível perceber que o fracasso escolar nos meninos negros é mais contundente do que nos meninos brancos. Segundo as autoras, referindo-se aos estudos de Kimmell (2009) e Carvalho (2009): “Diversos autores têm apontado que, quando as categorias classe e raça são consideradas, não parece fazer sentido falar em fracasso de meninos, mas especificamente de meninos e homens negros.” (CARVALHO e REZENDE, 2012, p. 67).

Entendemos, à luz desses estudos que tratam da trajetória de alunos negros nas séries iniciais e que mostram dificuldades no processo ensino-aprendizagem, que se torna pertinente pensar em políticas públicas, como o bolsa famíliaⁱ, por exemplo, para assegurar que esses alunos não evadam das séries iniciais, e também as políticas de cotas raciais nas universidades, para resolver uma distorção histórica: o início da corrida educacional em desvantagem para os negros.

O sistema de cotas para negros, a alteração do público universitário brasileiro e as mudanças na assistência estudantil

Nossa argumentação vai ao encontro do que propõe Domingues (2008, p. 285-286) que, ao resenhar o livro **Diploma de Brancura: Política Social e racial no Brasil (1917-1945)**, faz duras críticas às políticas educacionais no Brasil, mostrando o quanto a educação pública estava, no período analisado, voltada para uma elite branca, o autor conclui sua crítica da seguinte forma:

Com efeito, esses problemas não chegam a comprometer a qualidade da obra. Num momento em que o debate sobre a questão racial no sistema educacional brasileiro é candente, a publicação de Diploma de brancura é bem oportuna. A partir dessa obra, não é mais possível negar que as políticas públicas educacionais desfavoreceram a população negra no período do pós-Abolição, produzindo (e reproduzindo) distorções raciais crassas. Como o papel da história não é conhecer o passado com uma perspectiva meramente contemplativa, é escusado dizer que são necessárias medidas compensatórias concretas no presente para corrigir essas distorções.

Um paralelo interessante pode ser traçado com o cenário estadunidense. Ao contrário do nosso país, as ações afirmativas nos Estados Unidos surgem na década de 1960 em meio ao movimento de direitos civis, partindo não do universo educacional, mas do mercado de trabalho. Em 1961, o então presidente John F. Kennedy instaura a primeira comissão para estudar as condições empregatícias dos negros no país e, em 1965, Lyndon Johnson passa a exigir ações afirmativas e políticas não discriminatórias das empresas que recebiam subsídios não governamentais. Em 1967, essas mesmas regras passam a se aplicar para discriminações de gênero e somente em 1972 as ações afirmativas chegam ao universo educacional (OLIVEN. 2007, p.34).

Dessa forma, a proposta brasileira de cotas no sistema superior já é por si só uma alteração significativa com relação ao panorama inicial das ações afirmativas, implicando em uma revolução na composição do público discente das Instituições de Ensino Superior no Brasil e na necessidade de elaborações e releituras de políticas e processos de gestão deste nível de ensino, motivo pelo qual nos debruçaremos agora especificamente sobre o discurso em torno da política de cotas nas universidades brasileiras.

O discurso em torno das cotas raciais nas universidades brasileiras ganhou vários adeptos, mas também muitos posicionamentos contrários, neste último grupo, encontram-se estudiosos das relações raciais que defendem que no Brasil existe uma democracia racial, ou seja, não existe discriminação por cor e as cotas trariam para a sociedade a discriminação não existente, uma das maiores representantes deste grupo é Yvone Maggie, segundo ela:

Será mesmo possível ainda existir gente acreditando que, para diminuir a desigualdade, tenhamos que criar a “raça”? A racialização da sociedade já se mostrou inócua no sentido de produzir a igualdade, como afirmaram recentemente juízes da Suprema Corte Americana, a qual, em julho de 2007, em decisão histórica, deliberou que a discriminação positiva com base na “raça” em certas escolas americanas era inconstitucional. (...) Nos Estados Unidos da América, nação dilacerada pelo ódio racial e pela segregação, as políticas com base na “raça” estão sendo abolidas porque têm o efeito de perpetuar a “raça” na vida pública, segundo a maioria da Suprema Corte. Porém, aqui no Brasil, alheios ao debate internacional, há quem queira ainda transformar o País em uma nação dividida, por força da lei, em brancos e negros, criando as “raças”. (MAGGIE, 2008, p. 908-909).

Por outro lado, os defensores das cotas acreditam que esta é uma política de ação afirmativa reparatória e que é necessário admitir que há discriminação racial no Brasil, para, a partir dessa constatação, podermos lutar por igualdade de direitos educacionais, sociais, políticos e culturais. Segundo Vieira Junior,

Na verdade, não há como isolar os fundamentos para a adoção de ações afirmativas, bem como os efeitos decorrentes de sua adoção. Quando ações afirmativas são adotadas promove-se, de certa forma, a igualdade substantiva, mitigam-se as desigualdades na apropriação de bens fundadas em bases raciais, projeta-se positivamente a imagem dos negros, reparam-se os danos causados pela escravidão e por eventuais sistemas segregacionistas posteriores. (2005, p. 88)

É a partir do conceito de igualdade substantiva e de equidade educacional, que entendemos as cotas como uma alternativa à desigualdade de oportunidades vivida no Brasil. López (2005) nos apresenta a seguinte conceituação para Equidade Educacional:

Avanzar em la definición de um critério de equidad en educación implica, entonces, tener que identificar una igualdad fundamental em torno a cual estructurar um proyecto educativo que permita romper com los determinismos del pasado, igualando las condiciones de integración a la sociedad. Marc Demeuse destaca que existen al menos cuatro principios de equidad que compitem por imponerse em

el campo educativo, organizados a partir de las siguientes igualdades fundamentales: igualdad em el aceso, igualdad em las condiciones o medios de aprendizaje, iguladade en los logros o resultados, e igualdad en la realización social e estos logros. (LÓPEZ, 2005, p. 70)ⁱⁱ

Ao tratarmos o conceito de equidade como algo que necessita ser efetivado no campo educacional, perceberemos que ela, de fato, não se faz presente em todas as escolas públicas brasileiras. Nos últimos 20 anos, podemos dizer que tem sido garantido a igualdade no acesso à educação básica (ensino fundamental mais incisivamente, e ensino médio com maior atenção nos últimos anos), porém, ainda não está garantida a igualdade de condições de aprendizagem, como já exposto na seção anterior, também estamos longe da igualdade de resultados educacionais e de realizações sociais.

Acreditamos que haverá avanços consideráveis na qualidade do ensino básico, quando as três outras igualdades forem conquistadas, dessa forma, teremos educação de qualidade para todos, garantindo assim, o direito ao ensino superior público a todos que o desejarem, pois as mesmas condições estariam dadas a todos.

Como ainda estamos longe desse ideal, a discussão em torno da política de cotas raciais no Brasil surge como uma tentativa de dar condições àqueles que não estão em pé de igualdade com os demais, ou nas palavras de Santos:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (1997, p. 106)

O debate em torno das cotas raciais nas universidades públicas brasileiras ganha destaque a partir dos anos 2000, quando as universidades estaduais fluminenses (Uerj e UENF) adotam este sistema por força de lei estadual. A medida adotada pelas duas universidades é discutida pela comunidade acadêmica e pela população de maneira geral, ganhando defensores e críticos da política. O relatório **Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo nas Américas** (2005) que faz parte da **Coleção Educação Para Todos**, publicação da Unesco em parceria com o Bid e o Ministério da Educação, apresenta a seguinte justificativa para a polêmica em torno das Cotas raciais nas universidades:

Boa parte dessa polêmica certamente ganhou fôlego com a introdução de cotas para o acesso a determinadas universidades públicas. A medida atíçou uma reação discursiva imediata, da parte de juristas, jornalistas, cientistas sociais e formadores de opinião comprometidos – à esquerda e à direita do espectro político – com a eternização do *status quo* sociorracial brasileiro; verdadeiros porta-vozes, em outros termos, de um bloco histórico cujo ponto de vista é expressivo de “branquitude” (...) (UNESCO, 2005, p. 07).

Vale destacar que, no Brasil, entre 2000 e 2012, houve uma discussão em torno da política de cotas raciais no interior das universidades públicas e cada uma delas votou nos conselhos universitários a melhor forma de implementar essa política,

destaca-se, ainda, que as duas primeiras universidades a implementar a política de cotas, optaram não apenas pela questão racial, ampliando também as cotas para alunos de escolas públicas ou com determinada renda mensal, o que ocorreu também na maioria das universidades públicas brasileiras. Em levantamento feito por Campos, Daflon e Feres Júnior (2013): nas 70 universidades que implementaram o sistema de cotas, 85% tinham em sua legislação a cota para egressos de escolas públicas, ou seja, além de racial, aparece o fator socioeconômico como relevante na implementação da política.

Os autores apontam, ainda, que a ação afirmativa racial, nas universidades brasileiras, vieram associadas à ação afirmativa social. Segundo eles:

É preciso salientar ainda que a maioria das universidades brasileiras, que tem programas de ação afirmativa, abrange mais de um grupo de beneficiários. Embora o debate público se concentre quase que exclusivamente nos programas para negros (FERES JÚNIOR; CAMPOS; DAFLON, 2011), o número de programas para esse grupo é muito próximo do número de programas de ação afirmativa para indígenas (41 e 36, respectivamente), ainda que a magnitude da reserva privilegie a inclusão de negros. Além disso, nenhuma universidade brasileira atualmente aplica um programa de ação afirmativa que contemple apenas candidatos negros: 37 das 41 universidades que adotam medidas de inclusão para esse grupo têm também programas de ação afirmativa para alunos de escolas públicas, além de outros beneficiários (indígenas deficientes etc.). As demais (UEMS, UnB e Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT) têm programas para indígenas ou formação de professores para comunidades indígenas. Em síntese, onde é aplicada, a ação afirmativa “racial” sempre vem acompanhada de outras políticas de inclusão e quase sempre vem associada à ação afirmativa “social”. (CAMPOS, DAFLON E FERES JÚNIOR (2013, p. 318):

O estudo de Campos, Daflon e Feres Júnior (2013) aponta que 76% das universidades brasileiras exigem dos estudantes contemplados pelas ações afirmativas raciais que provenham de escolas públicas, o que, segundo os autores, funciona de modo geral como indicativo de carência socioeconômica. Outras 12% exigem dos candidatos comprovação de baixa renda e uma universidade combina os dois procedimentos. Porém, para alguns autores como Valentim (2012), o fator socioeconômico enfraquece a questão racial, segundo a autora:

Ressalta-se que a modalidade de ações afirmativas voltadas aos estudantes oriundos de escola pública, critério pensado como capaz de discernir as pessoas economicamente carentes é muito superior às voltadas aos estudantes negros, critério baseado numa pertença racial, o que demonstra resistência da comunidade acadêmica a esse público alvo como beneficiário direto dessa política. (VALENTIM, 2012, p. 63)

Para outros autores, a população negra é também a população pobre, dessa forma, inserir o critério socioeconômico é reforçar o perfil da população que será atendida pela política. Conforme apontado na introdução do Relatório **Ações Afirmativas** (2005, p. 15):

Conforme indicou o estudo “Desenvolvimento Humano e Desigualdades Étnicas no Brasil: um Retrato de Final de Século”, do professor Marcelo Paixão, do departamento de economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), apresentado no II Foro Global sobre Desenvolvimento Humano, no ano de 2000, o Brasil ocupava o 74º lugar no ranking da ONU no que tange ao IDH. No entanto, analisando separadamente as informações de pretos, pardos e brancos sobre renda, educação e esperança de vida ao nascer, o IDH nacional dos pretos e pardos despencaria para a 108ª posição, figurando entre aqueles dos países mais pobres do mundo, enquanto o dos brancos subiria para a 48ª posição. Ou seja, o IDH nos indica que há dois países no Brasil, quando desagregamos por cor/raça a população brasileira. O Brasil branco, não discriminado racialmente, e o Brasil negro, discriminado racialmente, que acumula desvantagens em praticamente todas as esferas sociais, especialmente na educação e no mercado de trabalho, em função do racismo.

Percebe-se, pelo trecho acima, que usando o critério socioeconômico, o público atendido pela lei, será basicamente o mesmo: alunos pretos e pobres que, apesar de todos os obstáculos colocados, conseguiram terminar o ensino médio e visam a uma vaga no ensino superior.

Porém, Campos, Daflon e Feres Júnior (2013) registram que é possível estar havendo certa resistência de alguns setores da sociedade às políticas raciais, pois assim, seria necessário desnudar o mito da “democracia racial” existente no Brasil, segundo os autores, existe uma sensibilidade maior na comunidade universitária pela questão da pobreza, o que acabou resultando na opção pelos alunos de escola pública serem os maiores beneficiados do programa.

Vale destacar, ainda, que em 2012, após intensos debates já realizados nas universidades e na sociedade como um todo em torno da questão das cotas, foi aprovada a Lei nº 12.711, que trata da política nacional de cotas e deverá entrar em vigor em todas as universidades federais brasileiras até 2016. Segundo Campos, Daflon e Feres Júnior (2013, p. 304):

Com a aprovação da Lei n. 12.711, em 29 de agosto de 2012, que criou uma política de reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos e pardos e indígenas em todo o sistema de educação superior e ensino médio federal, a realidade das políticas de ação afirmativa no país tende a se alterar significativamente.

Entendemos que as discussões dos últimos anos e a aprovação da Lei de 2012 são importantes caminhos para continuarmos a discussão em torno das políticas afirmativas raciais/sociais, inclusive para desvendar e desvelar as questões envolvendo raça/cor e a relação socioeconômica, posto que, a análise crítica de uma política pública específica sempre leva ao seu aprimoramento e pode levar a mudanças de paradigmas importantes para a política e também para o amadurecimento das ideias presentes na sociedade.

O contexto das políticas de ação afirmativa no Brasil veio acompanhado de um processo de expansão do ensino superior. O Censo Escolar da Educação Superior de 2010 informa que de 2001 a 2009, a taxa de escolarização bruta neste nível de ensino

passou de 15,1% para 26,7% e a taxa líquida, referente somente à faixa etária considerada adequada, de 18 a 24 anos, subiu de 8,9% para 14,4%.

O aumento do volume de alunos, a mudança de propostas educacionais em meio ao Reuni e o ingresso de grupos subrepresentados no ensino superior por meio do sistema de cotas e das bolsas do Prouni exigiram uma adequação por parte da gestão do ensino superior.

Dentre as diversas medidas que se fizeram necessárias, destacamos os avanços no âmbito da assistência estudantil, sentida inicialmente no montante de recursos disponibilizados, que saltou de 203 milhões de reais em 2009 para 504 milhões em 2012 (FONAPRACE, 2012). No entanto, mais profunda do que a ampliação de recursos, foi a mudança na própria definição de assistência estudantil, com a criação do PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil em 2008 o qual busca “em linhas gerais, fornecer subsídios para permanência nos cursos de graduação de alunos de baixa renda. Procura estabelecer uma ligação entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e apoio ao estudante, visando a contribuir para que haja melhor desempenho acadêmico do aluno atendido, evitando também a repetência e evasão” (ASSIS *et al.*, 2013, p.129).

Dessa forma, o sistema de cotas gerou uma alteração no público discente das instituições de ensino superior no Brasil, desencadeando, assim, um processo de criação de novas políticas e sistemas de gestão para que todos os alunos que hoje frequentam as universidades possam angariar os conhecimentos e a experiência necessários para alterarem a realidade brasileira.

Considerações finais

A aprovação da Lei para todo o território nacional mostra um amadurecimento dos debates realizados na última década e é a aposta numa universidade pública mais equitativa que tenha uma representação mais heterogênea, que seja um pequeno retrato da sociedade brasileira e não o retrato de uma parcela da sociedade brasileira, que há séculos vem sendo beneficiada seja pela legislação, seja pela condição social.

Nas palavras de Valentim (2012, p. 186):

A chegada de alunos negros à universidade, através das ações afirmativas, democratiza a universidade e pode fomentar um salto de qualidade nos padrões acadêmicos, científicos e políticos nacionais capazes de colaborar na realização das transformações sociais radicalmente democráticas que desejamos para a totalidade da sociedade brasileira.

É o que esperamos: democratizar a universidade e promover, na educação básica, a igualdade de acesso, oportunidades, condições de aprendizagem e realizações para todos os estudantes brasileiros. Lutemos, portanto, pela equidade no ensino superior brasileiro, as cotas são um passo importante para isso, mas certamente, não é o fim do caminho.

Referências

ASSIS, Anna Carolina Lili de; SANÁBIO, Marcos Tanure; MAGALDI, Carolina Alves; MACHADO, Carla Silva. As políticas de Assistência Estudantil: Experiências

comparadas em universidades públicas brasileiras. Revista GUAL, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 125-146, Edição Especial. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n4p125/26220>. Acesso em 05 de julho de 2014.

CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Tostes; FERES JUNIOR, João. Ações afirmativas raciais no ensino superior brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**. V.43, n. 148, p. 330-335, jan.- abr. 2013.

CARVALHO, Marília Pinto de; REZENDE, Andréia Botelho. Meninos negros: Múltiplas estratégias para lidar com o fracasso escolar. **Revista Luso-brasileira de Sociologia da educação**. Ano 12, no. 3. Out. 2012.

DOMINGUES, Petrônio. Resenha de DÁVILA, Jerry. Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945). Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006. 400p. **HISTÓRIA**, São Paulo, vol. 27, n. 2, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742008000200013. Acesso em 18 maio 2014.

FERRARO, Alceu Ravello. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.117, p. 989-1013, out-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 março 2014.

FONAPRACE/ANDIFES. Revista 25 Anos do Fonaprace. Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. FONAPRACE (org.). UFU, PROEX, 2012.

LÓPEZ, Nestor. **Equidad Educativa y desigualdad social: Desafios de La educacion en El nuevo escenario latinoamericano**. IIEP. Unesco, Sede Regional Buenos Aires, 2005.

MAGGIE, Yvonne. Pela Igualdade. In: **Estudos Feministas**, no. 16, setembro-dezembro de 2008. p. 897-912.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/pucrs_artigo_2007_ACOliven.pdf, Acesso em 22 de agosto de 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Lua Nova, São Paulo, nº 30, 1997, p. 105-124.

SANTOS, Sales Augusto dos. (organizador) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. – Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2005.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico**. Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2012.

VIEIRA JUNIOR, Ronaldo Jorge A. Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. IN: SANTOS, Sales Augusto dos. (organizador) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. – Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2005. p. 83-104.

ⁱ Segundo o site oficial do MDS: O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em: 07 jun. 2014.

ⁱⁱ Avançar na definição de um critério de equidade em educação implica, então, em ter que identificar uma igualdade fundamental em torno da qual estrutura-se um projeto educativo que permite romper com os determinismo do passado, igualando as condições de integração da sociedade. Marc Demeuse detaca que existem ao menos quatro princípios de equidade imposta no campo educativo, organizados a partir das seguintes igualdades fundamentais: igualdade no acesso, igualdade nas condições e meios de aprendizagem, igualdade sobre os processos ou resultados e igualdade na realização social e nas conquistas.